

Zijn concept van vormingswerk stelt de wederzijdse verantwoordelijkheid centraal. Hierbij worden eigen verhalen en standpunten geconfronteerd in dialoog met die van anderen. Naast de vraag 'waartoe' vorming dient, moeten we uitdrukkelijk stellen 'van waaruit' we vertrekken, om zin en betekenis te geven aan de realiteit waarin we leven. Wellicht is het kunnen omgaan met onzekerheden of met het onkenbare een centraal kenmerk geworden van vorming in de huidige samenleving.

Daarenboven, stelt Danny Wildemeersch, zijn 'vorming' en 'actie' nog steeds complementair. Dit wil zeggen dat vormingswerkers en beleidsverantwoordelijken ook hun verantwoordelijkheid moeten opnemen buiten de context van de strikte vormingsprocessen. Die bestaat er onder andere in mee te zorgen dat de materiële en culturele bestaansvoorwaarden van mensen, die zich in een maatschappelijke kwetsbare positie bevinden, worden verbeterd, zodat ze actief kunnen participeren aan het democratisch maatschappelijk debat.

Johan Rippen benadrukt eveneens in zijn artikel 'Over cursisten gesproken...' het belang van de participatie van de cursist in het educatieve proces. In zijn eerste bijdrage, dat we in ons vorig nummer publiceerden, ging hij nader in op de kennis van de educatieve beroepskracht over de cursisten. Hij beschreef een in de vormingspraktijk ontwikkelde werkwijze: de cursistenpeiling.

In dit vervolgartikel geeft hij enkele praktijkvoorbeelden, waarmee u zich een beeld kan vormen van waar, hoe, en met welke resultaten u het instrument 'cursistenpeiling' kan toepassen.

In de rubriek 'Omtrent' licht Tony Mertens de betrokkenheid van het sociaal-cultureel werk in het uittekenen van beleid van de lokale school toe. De nieuwe wettelijke participatieregelingen in Vlaanderen bieden het sociaal-cultureel werk de kans mee verantwoordelijkheid op te nemen. Tony Mertens wil die kans niet laten liggen, maar het sociaal-cultureel werk zal zijn leden moeten sensibiliseren voor die nieuwe opdracht.

Voortgaand op de inhoud van dit nummer, heeft het vormingswerk nog een boeiende toekomst voor zich. U kan daar aan meebouwen door uw visie of mening op papier te zetten, of door ons suggesties voor artikels over te maken.

Lucien Bosselaers
Redactiesecretaris

Vorming in de multiculturele samenleving

Antwoorden op de oproep van de vreemdeling (1)

Samenvatting

In deze bijdrage wil de auteur verduidelijken waarom 'vorming in een multiculturele samenleving' een uitdagende onderneming is. Hij belicht dat fenomeen vanuit een relatief nieuwe opvatting in het sociaal-wetenschappelijk denken. In het tweede deel van het artikel worden de grenzen van de verworven vormingsconcepten trouwde. Vervolgens wordt de spanning tussen verschillende vormingsconcepten verder uitgediept. Daarbij wordt de bevrijdingspedagogiek onder de loupe genomen. Aansluitend worden een aantal nieuwe perspectieven aangereikt voor processen van democratische, multiculturele vorming.

Danny Wildemeersch

Doctor Pedagogische Wetenschappen,

docent Sociale Pedagogiek

Katholieke Universiteit van Leuven,

Voorzitter van de studiegroep

van het project 'Nieuwe uitdagingen voor het

sociaal-cultureel vormingswerk'

van het Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling.

Artikel: februari 1992

Als we de verontrustende vreemdheid in onszelf erkennen, zullen we aan die van buiten geen vreemde of verdriet beleven. Het vreemde is in mij en dus zijn wij allemaal vreemdelingen. Als ik vreemdeling ben, bestaan er geen vreemdelingen.

Julia Kristeva

Deze tekst is een van de resultaten van een vormingsinitiatief van de organisatie 'Welzijnszorg'. Tijdens die studietweedaagse met vormingswerkers uit diverse sociaal-culturele organisaties ontstond de behoefte aan een theoretisch kader om diverse ervaringen die ter sprake werden gebracht betekenis te geven in het perspectief van 'vorming in de multiculturele samenleving'. Op die studiebijeenkomst werd hiertoe reeds een aanzet gegeven. Vertrokken werd van de feitelijke discrepantie die men in onze samenleving aantreft tussen enerzijds het recht op gelijkwaardigheid als een van de fundamentele rechten van de mens, en anderzijds de onmiskenbare realiteit van sociale, culturele, economische en politieke achterstelling op basis van huidskleur. Het opheffen van die discrepantie veronderstelt een wisselwerking van zowel structurele als culturele actie. Structurele actie impliceert het nemen van maatregelen waardoor de woon-, leef- en werk- en onderwijsomstandigheden én de politieke rechten van de gediscrimineerde groepen worden verbeterd. Culturele actie heeft vooral te maken met processen van bewustwording en attitudeverandering zowel bij de meer geprivileerde als bij de gemarginaliseerde sociale groepen in onze maatschappij.

Het is vooral op dat laatste terrein dat het vormingswerk meent een rol te moeten spelen. De vertegenwoordigers van vormingsorganisaties op de bijeenkomst waren zich wel bewust van de moeilijkheidsgraad van die opdracht en de beperktheid van middelen en mogelijkheden die daar tegenover staan. Racisme en discriminatie zijn eeuwenoude problemen die zeer diepgaand zijn ingebakken in ons 'beschavingspatroon'. Diepgewortelde vooroordelen laten zich niet zomaar uitroeien door middel van een aantal vormingscursussen of voorlichtingscampagnes, ook al bereiken de organisaties de meest hardnekkige 'bevooroordeelden'. Vorming is een risicovolle onderneming voor wie er zich in engageert. Deelnemers, maar ook begeleiders, leren er soms hun eigen posities, standpunten en zekerheden te relativiseren, en hun angst voor het nieuwe te overwinnen. Het leren omgaan met het niet vertrouwde en het vreemde is bedreigend. Daarom moeten we ons geen illusies maken over al te snelle veranderingen in inzichten en houdingen, hoe gesofisticeerd het vormingsaanbod ook moge zijn. Toch mogen we ons ook niet laten aanmoedigen. We worden ertoe opgeroepen om niet op te geven.

In deze bijdrage wil ik verduidelijken waarom 'vorming in de multiculturele samenleving' een uitdagende onderneming is. In de eerste plaats ga ik, vooral op basis van cultureelsociologische en filosofische inzichten, in op de fenomenen 'culturele identiteit' en 'racisme'. Ik belicht die verschijnselen vanuit een relatief nieuwe opvatting in het sociaal-wetenschappelijk denken die inzichtelijk maakt hoe verschillen tussen mensen in belangrijke mate historisch, cultureel en politiek geconstrueerd zijn en dus nauwe-

lijks iets te maken hebben met natuurlijke gegevenheden. Deze opvatting impliceert dat de 'identiteit' van mensen, of dargene wat ze als hun 'zelf' ervaren, in wezen een voorlopige, tijdelijke of arbitraire afsluiting is van individuen en groepen ten aanzien van andere individuen en groepen. In aansluiting bij dat element van arbitraire afsluiting wordt ook het begrip 'etniciteit' naar voor geschoven.

In het tweede gedeelte van de bijdrage worden de grenzen van de vertrouwde vormingsconcepten afgestast. Zo wordt vorming die in het teken staat van het bevorderen van persoonlijke autonomie in vraag gesteld. Dat sluit aan bij de vaststelling dat identiteitsontwikkeling niet langer kan worden opgevat als een hoogstpersoonlijke, individuele aangelegenheid, maar eerder in verband moet worden gebracht met de zinstichtende narratieve en discursieve praktijken waar mensen deel van uitmaken. In het verlengde van die kritiek wordt gezocht naar een concept van vorming waarin wederzijdse verantwoordelijkheid centraal staat, waarbij men de eigen verhalen en standpunten laat uitdagen door de narratieve en discursieve praktijken van anderen.

In het derde gedeelte wordt de spanning tussen verschillende vormingsconcepten verder uitgediept. Daarbij wordt de bevrijdingspedagogiek (o.m. Paolo Freire) onder de loupe genomen. Er wordt gewezen op de moeilijke verzoenbaarheid van dialogale vorming met de utopie van de kritische rede. In het verlengde hiervan wordt een nieuw perspectief van de 'pedagogie van het onkenbare' onderzocht. In die opvatting is de uitkomst van vorming in principe onvoorspelbaar. De verschuiving in het denken over vorming bestaat erin dat we, naast het stellen van de vraag 'waartoe' vorming moet leiden, ons veel uitdrukkelijker dan vroeger afvragen 'van waaruit' we vertrekken om zin en betekenis te geven aan de realiteit waarin we leven. Aansluitend worden een aantal nieuwe perspectieven aangereikt voor processen van democratische, multiculturele vorming.

Sommige commentatoren hebben hun bezorgdheid uitgedrukt over het perspectief dat in deze bijdrage wordt ontwikkeld. Ik besef ten volle dat een aantal uitgangspunten die tot nog toe het fundament van vorming uitmaakten in vraag worden gesteld. Een zeker relativisme is in mijn denken over vorming binnengeslopen. Dat hangt zeker samen met de reflectie over de hedendaagse multiculturele samenleving die ons vandaag de dag uitdrukkelijk confronteert met een pluraliteit aan leefwerelden. Deze ontwikkeling daagt uit en stelt de eigen vanzelfsprekendheden in vraag. De vaststelling dat onze inzichten, posities en oordelen contextgebonden zijn, geeft volgens sommigen aanleiding tot nihilistische oriëntaties. Het inzicht dat geen enkel vormingsperspectief nog aanspraak kan maken op universele geldigheid, kan inderdaad tot de conclusie leiden dat ieder perspectief om het even is. Ik wil er uitdrukkelijk op wijzen dat dit niet mijn positie is. Daarom ga ik in deze bijdrage ook op zoek naar een antwoord op de vraag welke grenzen er moeten getrokken worden ten aanzien van dat relativisme. Ik ontwikkel een begin van antwoord dat zeker nog verder moet worden uitgediept, maar dat toch de belofte inhoudt van een zinvol pluralistisch en transcultureel

alternatief. Ik doe dit in het besef dat de zekerheid die uit deze discussie volgt op termijn nieuwe onzekerheden zal oproepen. Wellicht is het kunnen omgaan met onzekerheden of met het onkenbare een centraal kenmerk geworden van vorming in de hedendaagse samenleving.

De betekenis van identiteit, racisme en etniciteit

Racisme heeft te maken met vormen van structurele en culturele achterstelling. In de context van dit artikel over vorming, richt ik mijn aandacht op de culturele dimensie, meer speciaal op de manier waarop mensen betekenis geven aan zichzelf en aan anderen. Mijn uitgangspunt hierbij is dat identiteit een sociale constructie is, waarbij de betekenis en de plaats — en dus ook de afgrenzing — van individuen, groepen en gemeenschappen in de samenleving, tot stand komt binnen een (machts)spel van wederzijds benoemen en herbenoemen. Die afgrenzing komt tot stand op basis van classificatieoperaties. Iedere vorm van denken berust op de constructie van categorieën waarmee we onze ervaringen classificeren (Giddens, 1989: 247). Categorieën komen tot stand op basis van de identificatie van gelijkenissen en verschillen tussen objecten. Dit impliceert dat de afbakening van bepaalde categorieën altijd een relationele aangelegenheid is. Een categorie wordt als 'anders gedefinieerd omdat ze niet voldoet aan bepaalde criteria van gelijkheid. Omgekeerd wordt een bepaald object tot een specifieke groep of klasse gerekend omdat het 'verschillend' is van een andere groep of klasse. Dit is ook het geval bij de classificatie van mensen in verschillende sexen, sociale klassen, groepen, rassen, volkeren, nationaliteiten, godsdiensten, enz.

Zonder verschil is er dus geen gelijkheid. Dit houdt in dat mensen slechts zichzelf kunnen zijn in zoverre er een andere of anderen zijn die 'anders' zijn. Met andere woorden, we hebben onze eigen identiteit te danken (of te wijten) aan de articulatie van sociaal geconstrueerde verschillen. Daarom kunnen we stellen dat 'identiteit ontstaat met en door — en niet ondanks — het verschil (Hall, 1991: 192). Zo is de identiteit van de man slechts denkbaar in relatie tot de vrouw die we als verschillend definiëren. Ook de blanke en witte identiteit kan slechts betekenis krijgen op basis van een afgrenzing ten aanzien van andere huidskleuren of andere relevant geachte kenmerken. 'De etnische opstelling heeft dus te maken met een sociaal proces van insluiten en uitsluiten' (Roosens, 1991: 79). Dit houdt in dat de blanke of zwarte identiteit geen betekenis 'op zich' heeft. Zonder verschillen met andere groepen/rassen zijn we zelfs niet in staat de blanke als 'blank' te onderscheiden. Wanneer we op basis van een categorieënsysteem, dat geconstrueerd is op grond van de identificatie van verschillen tussen de elementen, tot een bepaalde indeling komen, dan zijn niet zozeer de 'intrinsieke' kenmerken van een bepaalde categorie van belang, maar vooral de 'verschillen tussen de kenmerken'.

De indeling die we maken op grond van de operaties 'insluiten' en 'uitsluiten' hebben in wezen altijd een arbitrair karakter. Het zijn min of meer willekeurige interpretaties

van natuurlijke of sociale gegevenheden. De menselijke interpretaties van die gegevenheden structureren het waarnemingsveld op zodanig indringende wijze dat we het sociale karakter van betekenisgeving (of van operaties van insluiten en uitsluiten) niet meer herkennen. Hierdoor ervaren we vele sociaal geconstrueerde kenmerken als natuurlijke 'gegevenheden'. Het valt dan ook moeilijk om in te zien dat o.m. het onderscheid dat gemaakt wordt tussen wit en zwart, gebaseerd is op 'door mensen relevant geachte verschillen'. We zijn er ons bijvoorbeeld niet zo goed van bewust dat de raciale classificaties, het produkt zijn van het Europese denken van de 18e en 19e eeuw (Giddens, 1989: 246). De toenmalige context van de Europese expansie is uiteraard niet vreemd aan het vanzelfsprekend karakter van die indelingen.

Die classificaties zijn sindsdien een eigen leven gaan leiden, waardoor veel mensen geneigd zijn te geloven dat menselijke wezens op eenvoudige wijze kunnen ingedeeld worden in biologisch verschillende rassen. Nochtans moeten onderzoekers vandaag de dag vaststellen dat de genetische diversiteit 'binnen' populaties die zekere fysieke trekken gemeen hebben zo groot is als de verschillen tussen groepen (Jones, 1992). Dergelijke vaststellingen brachten vele wetenschappers ertoe om het concept van 'ras' dan ook als niet relevant af te voeren. Hieruit blijkt dat raciale onderscheidingen niet zo zeer berusten op objectieve karakteristieken, maar eerder op menselijke constructies. Deze vaststellingen brachten Giddens tot de conclusie dat het beter is verschillen tussen rassen te omschrijven als fysieke variaties die door leden van een gemeenschap of samenleving worden aangeduid als 'etnisch significant'. Het voorbeeld maakt duidelijk dat de waarnemingen van gelijkenissen en verschillen vooral het gevolg is van historische, culturele en politieke, en dus arbitrair geconstrueerde, betekenis-kaders. Met andere woorden, menselijke betekenisgeving en menselijk belang zijn op moeilijke, ontwarbare wijze met elkaar vervlochten. Verschillende belangen brengen dus verschillende betekenis met zich mee. Op grond van die vaststellingen wordt het begrip 'eticiteit' steeds meer in verband gebracht met de historisch-maatschappelijke context. 'De term etniciteit erkent de plaats van geschiedenis, taal en cultuur in de constructie van identiteit en subjectiviteit; en erkent bovendien dat elk vertoog geplaatst en ge-positioneerd is en dat alle kennis contextueel is (Hall, 1991: 176). Dergelijke inzichten leiden dan ook tot de vaststelling dat noties zoals 'verleden', 'cultuur', 'culturele eigenheid', 'afstamming' en 'voorouders' bijzonder rekbaar zijn (Roosens, 1991: 80).

Het is van belang nog even stil te staan bij de wijze waarop de constructie van identiteit en subjectiviteit in het menselijk handelen tot stand komt. De begrippen 'discursieve en narratieve praktijken' verhelderen het inzicht in de wijze waarop identiteit en subjectiviteit worden geconstrueerd. In alledaagse gesprekken of narratieve praktijken wordt het zelfbeeld en het beeld van de ander in veel gevallen bevestigd, maar soms ook ontkend. 'De conversaties die mensen met elkaar voeren, hebben vaak hoofdzakelijk een zingevende betekenis; wat hier wordt nagestreefd is niet zozeer de uitwisseling van objectieve informatie, als wel de wederzijdse erkenning' (Burns en De Dijn,

1986: 97). Zo leren we in het gezin waar we opgroeien al snel wat zo typisch is voor 'onze' familie, waardoor wij onszelf afgrenzen van andere families. We ontleenen onze identiteit aan die verhalen. In de loop van het verdere leven komen hierin — soms moeizaam — wijzigingen tot stand, onder meer omdat we deel gaan uitmaken van andere narratieve praktijken (2).

Narratieve praktijken worden in veel gevallen ook onderbouwd door meer systematische, omvattende betekenis-kaders of symbolische universa (Berger en Luckmann, 1974). Die systematische constructie van betekenissen op grond van meer gefundeerde classificaties noemen we discursieve praktijken. Het omschrijven van racisme als 'het ontwerpen van onoverbrugbare symbolische grenzen tussen raciaal gevormde categorieën' (Hall, 1991: 175), is een discursieve praktijk. In die narratieve en discursieve praktijken representeren we de werkelijkheid op een bepaalde wijze. Die representaties of coderingen komen in onze hedendaagse samenleving op zeer gevarieerde wijze tot stand: via media van mondelinge en schriftelijke communicatie, beeldmedia, enz. Uiteraard spelen hierbij ook tegenstrijdige belangen mee. Het kan van belang zijn de ene werkelijkheidsinterpretatie als 'objectiever' voor te stellen dan de andere.

In de strijd om de representatie van de werkelijkheid tekenen zich dominante en marginale representatievormen af, op grond van reële machtsverhoudingen. 'Of de biologische, culturele en historische definitie die een groep zichzelf toeschrijft en waarop ze haar aanspraken steunt al dan niet als feiten worden erkend, hangt doorgaans veel meer af van de heersende machtsverhoudingen dan van de kritische rede. Wie druk kan uitoefenen *maakt* realiteit, zelfs met terugwerkende kracht' (Roosens, 1991: 81). Als gevolg van die machtsverhoudingen slagen dominante groepen er regelmatig in hun werkelijkheidsinterpretaties op te dringen en voor te stellen als objectieve, universele wetmatigheden, terwijl andere, tegensprekelijke definities als particulier of bevooroordeeld worden afgewezen. Hierbij verliest men uit het oog dat iedere interpretatie in wezen particulier, bevooroordeeld en arbitrair is en dat betekenissen in hun 'voorlopigheid' erg kwetsbaar zijn. Deze beklemtoning van het particuliere brengt ons echter wel in moeilijkheden wanneer we de problematiek van etnische discriminatie ter sprake brengen. Enerzijds helpt ze ons bij het ontkrachten van racistische argumentaties. Maar anderzijds moeten we ook toegeven dat er in principe geen universele argumenten zijn die specifieke antiracistische posities kunnen funderen. Uiteraard rijst dan de vraag op welke gronden we nog onrechtvaardigheden zoals racisme kunnen veroordelen. 'Door zonder meer in te stemmen met dit gegeven, lijkt men de weg af te snijden voor alle kritiek op onmenselijke vormen van discriminatie' (Burms en De Dijn, 1986: 90). Wanneer het particularisme, met zijn inherent arbitraire karakter, onvermijdelijk is lijken we in een situatie van absoluut relativisme terecht te komen: 'als willekeur eenmaal is toegestaan, lijkt alles toegestaan, ook racisme' (ib.: 90) (3).

Zo komen we op het punt waarbij we moeten vaststellen dat al onze oordelen, onze

identiteit of ons 'zelf' arbitraire constructies zijn. 'Verre van eeuwig vastgelegd te zijn in een of ander essentieel verleden (...) zijn identiteiten namen voor de verschillende manieren waarop we gepositioneerd zijn door, en onszelf positioneren binnen, de vertellingen over het verleden' (Hall, 1991: 184). Maar evenzeer zijn we gepositioneerd binnen de verhalen van subjectiviteit die we in de toekomst projecteren: verhalen van emancipatie, rationalisering, vooruitgang of zelfontplooiing. Ook die discursieve praktijken zijn een arbitraire afsluiting van een werkelijkheid die we op zichzelf niet kunnen kennen. Door ons af te sluiten nemen we een positie in van waaruit we de werkelijkheid beoordelen en van waaruit we ons handelen proberen te verantwoorden. Tenzelfdertijd weten we dat we ons bij die verantwoording niet kunnen beroepen op algemeen geldende normen, waarden, wetten en wetmatigheden. We moeten dus leven met de spanning van twee elementen: 'men aanvaardt de particularistische beperkingen als onvermijdelijk en tegelijkertijd geeft men er zich rekenschap van dat die beperkingen arbitrair zijn en niet-rationeel' (Burms en De Dijn, o.c.: 91). Enkel in het dwangmatig vasthouden aan zekerheden omtrent verleden en toekomst kan intolerantie zoals racisme gedijen. 'Door te aanvaarden dat het vreemde of het toevallige altijd reeds aanwezig is in het meest eigene maakt men zich in principe ontvankelijk voor de aanvaarding van het vreemde in het algemeen' (ib. 91).

Vorming als verantwoording

De hierboven geschetste opvattingen over identiteit zijn niet zonder betekenis voor onze opvattingen over vorming en vormingswerk. Het inzicht dat identiteit slechts betekenis kan hebben binnen de context van narratieve en discursieve praktijken stemt tot nadenken over de wijze waarop we tot op heden vorming hebben begrepen. Willen we een adequate praktijk van multiculturele vorming ontwikkelen, dan is het van belang onze klassieke vormingsopvattingen te bevragen in het licht van die 'communicatieve omslag' die zich momenteel in de wereld van de humane wetenschappen voltrekt. Om die reden schets ik hieronder in de eerste plaats hoe wij tot nog toe vorming hebben gedefinieerd. Op basis van recente kritieken op die conceptualisering ga ik vervolgens op zoek naar een alternatief. In het verlengde hiervan probeer ik een aantal sociologische onderzoeksresultaten i.v.m. racistische attitudes in het vernieuwd pedagogisch perspectief te plaatsen. Dat vormt de aanloop tot een herbezinning over de theorie en praktijk van multiculturele vorming.

In de hedendaagse, 'moderne' vormings- en opvoedingsconcepten heeft het autonome subject een centrale betekenis. Het individu wordt beschouwd als een creatieve schep- per die, in interactie met de omgeving, op kritisch, creatieve en zelfstandige wijze richting geeft aan zijn eigen leven. Met dat model voor ogen worden in de samenleving groepen en individuen begeleid. Hier vindt de opvoeder of de vormingswerker zijn plaats en zijn opdracht. De opvoeder helpt kinderen en jongeren in een proces dat leidt tot méér zelfbepaling. De vormingswerker ondersteunt volwassenen in het (her)winnen van méér autonomie op bepaalde deelreinen. Het hele opvoedings- en

vormingsproces staat dus in het teken van de begeleiding vanuit een minder geachte beginsituatie naar een beter geachte eindsituatie. Meer en meer komt men tot het inzicht dat, in de context van de menselijke levensloop, deze betere eindsituatie slechts een voorlopig karakter heeft. Aan het proces van identiteitsontwikkeling komt namelijk geen eind. Het gaat om een proces waarbij men 'dagelijks opnieuw geboren wordt', of waarbij 'worden belangrijker is dan zijn' (Gronemeyer, 1988).

In de moderne pedagogische opvattingen wordt aan het subject dus geen passieve rol toebedeeld (4). Het subject is geen 'leeg vat' dat moet worden volgegoten met kennis, vaardigheden en houdingen (Freire, 1972). Het speelt een actieve rol in het vormgeven aan de eigen zelfstandigheid. Het 'eigent zich op kritisch-reflexieve wijze de omgeving toe' vanuit een dynamische potentialiteit (Winkler, 1988, Böhnisch & Münchmeyer, 1990). De opvoeder of de vormingswerker is hierbij een attente begeleider die dat risicovol avontuur van zelfontplooiing stimuleert of faciliteert. De toëiening van de omgeving door het subject wordt meestal in dialectische termen beschreven. In de literatuur vinden we diverse begrippenparen waarmee die dialectiek inzichtelijk wordt gemaakt: accommodatie en assimilatie, exteriorisatie en interiorisatie, ontsluiten en insluiten, enz.

Al die termen thematiseren een dynamische spanningsrelatie tussen de binnenwereld (de wereld van het subject) en de buitenwereld (of de objectieve wereld: de wereld van dingen, mensen en symbolen). Ze suggereren dat, wil het proces van zelfontplooiing slagen, men zich actief open moet stellen voor de buitenwereld. Dat is telkens weer een risicovolle onderneming. Men geeft een stuk van de eigen zekerheid prijs, om een nieuwe zekerheid tot stand te brengen. Het subject laat zich uitdagen door het nieuwe of het andere. Via een proces van kritische afstandname van vertrouwde (handelings)schema's, verliest het zichzelf om zichzelf opnieuw te kunnen vinden op een hoger niveau van functioneren. De weigering of de angst om zich te laten uitdagen door andere perspectieven draagt er, volgens die opvatting, toe bij dat we starre schema's in onszelf onaangeroerd laten. 'De weigering om starre denkbeelden tegenover vreemden los te laten, valt altijd samen met de pogingen om starre denkbeelden en goed georganiseerde constructies in mezelf onaangeroerd te laten' (5) (Gronemeyer, 1988: 264). In die opvatting zijn we dus pas echt in staat tot 'leven' in de mate we bereid zijn om 'zelf' onze zekerheden in twijfel te trekken. Zowel leven als leren betekenen hier zich engageren in een spanningsveld van vreemdheid en vertrouwen, waarbij men zich op kritisch-reflexieve wijze bevrijdt van afhankelijkheden die zich zowel binnen als buiten onszelf bevinden.

Deze moderne opvattingen over (het bevorderen van) identiteitsontwikkeling staan nogal in tegenspraak met de hoger beschreven betekenis van narratieve en discursieve praktijken. Daar werd duidelijk dat mensen niet zelf de scheppers zijn van betekenis, maar dat ze een plaats verwerven in deze wereld door het overnemen van betekenis die aan hen gegeven zijn. In die opvatting treedt een fundamenteel ander beeld

van het subject op de voorgrond. Het subject is niet de creatieve zingever die de wereld onderwerpt een bekeerst, maar de passieve ontvanger van betekenissen, het lijdend voorwerp van zinging. Die tegenstelling tussen autonomie en heteronomie werd in het verleden bij herhaling, vanuit onverzoeenlijke posities, ter sprake gebracht. Meer recent echter werden in de discussie hierover nieuwe argumenten binnengebracht, vooral onder impuls van Habermas (1981), waardoor de onverzoeenlijke standpunten dichter bij elkaar komen (6).

Habermas wijst op twee perspectieven i.v.m. de relatie tussen subject en omgeving. Enerzijds is er het deelnemersperspectief. De mens bekijkt daarbij zichzelf en de omgeving vanuit de subjectieve standpuntelijkheid eigen aan de participant. Anderzijds is er het buitenstaandersperspectief, waarbij de mens naar zichzelf en de omgeving kijkt door zich buiten zichzelf en die omgeving te plaatsen. Zo worden het subject en de omgeving tot object van waarneming. Habermas argumenteert nu dat de mens weliswaar in staat is om 'buiten zichzelf te treden', maar niet buiten de context van een of andere communicatieve praktijk. Ieder buitenstaandersperspectief blijft besmet door de historische en sociaal-culturele particulariteit van de narratieve en discursieve praktijken. Zo zijn we weer terechtgekomen bij het, hoger ter sprake gebrachte, onvermijdelijk particulier karakter van menselijke oordelen.

Die inzichten treden meer en meer op het voorplan in de discussies over vorming en opvoeding. Ze tasten steeds dieper de dominante overtuiging aan dat vorming de autonomie van kritische subjecten kan of moet bewerkstelligen, aangezien die subjecten niet buiten de particulariteit van de menselijke communicatie kunnen treden. Wat ze wel kunnen is het inruilen van de particulariteit van het ene verhaal voor de particulariteit van het andere verhaal, of het creëren van een nieuw verhaal met behulp van de brokstukken van oude verhalen. Zo moeten we de overtuiging loslaten dat vorming mensen kan begeleiden om uiteindelijk op eigen kracht afstand te nemen van particuliere posities (7). Uiteraard rijst de vraag of en hoe mensen dan wel tot andere posities komen. Heeft het vormingswerk op dat vlak dan nog iets te betekenen? Wellicht krijgt die vraag een positief antwoord, wanneer we erin slagen om met behulp van de scherven van vroegere verhalen over vorming en vormingswerk een nieuw verhaal te construeren. Eén van die scherven is 'de dialoog'.

De dialoog tussen mensen geeft zin en betekenis aan hun handelen. Hij vormt de achtergrond van waaruit individuele zekerheden ontstaan. Narratieve en discursieve praktijken tussen mensen vinden hun neerslag in de leefwereld die kan worden opgevat als een intersubjectief gedeeld reservoir van vanzelfsprekende interpretatie- en handelingsschema's (Wildemeersch & Leirman, 1988). Op basis van die schema's worden (nieuwe) situaties waarin mensen zich bevinden voorspelbaar. De zekerheden waarmee individuen leven zijn dus betekenissen die in eerdere dialogale praktijken werden gearticuleerd. Op die manier wordt de chaotische omgeving tot rust gebracht.

Maar, niet alle situaties laten zich op onproblematische wijze inpassen in dit vanzelfsprekend reservoir. Bepaalde situaties bieden weerstand, niet omwille van de situatie op zich, maar omwille van de afwijkende of niet vrouwde betekenis die er aan wordt toegekend door onze communicatiepartners. Zo kunnen we nieuwe situaties betekenis geven vanuit vrouwde interpretatie- en handelingschema's, maar hierbij worden tegengesproken door anderen. Ook de betekenis van vrouwde situaties kan verschuiven ondergaan onder invloed van andere interpretaties. Dergelijke momenten van 'disjunctie' (Jarvis, 1987; Weil, 1989) kunnen ertoe leiden dat we vrouwde interpretaties bevestigen of ontkennen. In dat laatste geval ontstaat ruimte voor het integreren van nieuwe inzichten, standpunten, gevoelens of emoties (Meziorow, 1985). Het is dus niet de situatie op zich die ons uitdaagt, maar de afwijkende interpretatie van die situatie door anderen.

Nieuwe inzichten komen dus tot stand, of vrouwde inzichten worden bevestigd, doordat de andere ons oproept om ons te legitimeren, om ons standpunt te verduidelijken in samenhang met een vrouwde of nieuwe situatie waarmee we worden geconfronteerd. De oproep van de andere daagt mij uit tot verantwoording. 'Ik' is verantwoordelijk omdat het antwoord niet kan ontgaan worden. Ik kan niet antwoorden want ik kan niet uit de interactie treden en in interactie zijn is aanspraken opnemen en stellen' (Helleman, 1989: 107). Juist de oproep van de andere en het antwoord dat we daarop geven maakt dat we zijn wie we zijn. 'Subjectiviteit is in zijn oorsprong intersubjectief en die *intersubjectiviteit* is *ethisch van aard*. Subject zijn betekent verantwoordelijk zijn; in verwachtingen gesteld zijn, ter verantwoording geroepen worden voor iets — een gemeenschappelijkheid die constitutief is voor *mijn* identiteit en die van mijn medemens — waarvan ik niet (in vrijheid) de auteur ben' (Helleman, 1988: 131). In die redenering verweven en ontwikkelen we niet alleen een identiteit op basis van de narratieve en discursieve praktijken waarin we ons bevinden, maar vooral omdat we door onze medemens ter verantwoording worden geroepen voor ons handelen.

Die uitnodiging tot verantwoording ligt aan de oorsprong van vorming. Vorming hangt dus in wezen samen met de wederzijdse rechtvaardiging van onze standpunten. Dat betekent dat het subject zijn eigen vormingsproces niet in handen kan hebben, maar afhankelijk is van de andere, de vreemde, de nieuwgekomene. Die vreemde verstoort onze zelfgenoegzaamheid, haalt ons uit onze zekerheden. Dat kan gepaard gaan met gevoelens van bedreiging, ongemak en frustratie. Maar het kan ook gepaard gaan met genoeglijkheid omwille van de erkenning van de kwaliteit van het antwoord door de andere. Het beleven van frustratie of genoegen hebben we evenmin zelf in handen. Ook hierin zijn we aangewezen op de andere die ons antwoord ten alle tijde kan miskennen of bevestigen. We kunnen proberen de andere te beïnvloeden of te manipuleren om ons standpunt te erkennen. Maar, in dat geval draaien we onszelf een rad voor ogen, want we zijn uiteindelijk slechts 'geïnteresseerd in de respons van iemand die we niet kunnen manipuleren en van wie de reacties altijd enigszins on-

voorspelbaar zullen blijven' (Burns en De Dijn, 1986: 36).

Dit betekent dat we in het kader van vormingswerk kunnen proberen mensen 'aan te spreken' of 'op te roepen', maar ook dat vorming geen middel kan zijn om een bepaald antwoord, hoe belangrijk of noodzakelijk dat voor de vormingswerker ook moge zijn, uit te lokken. Zo kunnen we vormingswerk niet langer situeren binnen het schema van beïnvloeding, maar moeten we het een nieuwe plaats geven binnen het schema van 'handelen-als-verantwoording'. Vormingswerk is in dialoog verantwoordelijkheid afleggen voor een standpunt dat men niet 'zelf heeft gekozen en dat, in principe, ten allen tijde door anderen kan worden uitgedaagd.

Vooraleer ik dat standpunt verder uitwerk in het perspectief van multiculturele vorming, wil ik nog even stilstaan bij recente onderzoeksresultaten i.v.m. racisme, en een herinterpretatie hiervan voorstellen. In recent onderzoek kwam het onderzoeksteam van Billiet tot de vaststelling dat intolerantie tegenover vreemdelingen vooral terug te vinden is bij groepen met een relatief laag scholingsniveau, een eerder beperkt inkomen en een geringe integratie in sociale netwerken (Billiet e.a.: 1990). De onderzoekers leggen een verband tussen die kenmerken en het racisme-fenomeen met behulp van het begrip 'anomie'. Anomie wordt volgens hen gekarakteriseerd door gevoelens van maatschappelijke machteloosheid en zinloosheid en sociale isolatie. Mensen met een hogere opleiding en een beter inkomen hebben, volgens die onderzoekers, een beter zicht op het maatschappelijk gebeuren, weten hun weg te vinden in de samenleving en hebben meer macht in handen.

In het licht van bovenvermeld perspectief wil ik een aantal kanttekeningen plaatsen bij die conclusies. Ik twijfel eraan of het bedoelde groepen inderdaad ontbreekt aan waarden en normen. Men kan eerder stellen dat de waarden en normen van die groepen afwijken van de dominante interpretaties die door hogeschoolde, of sociaal minder geïsoleerde groepen worden gearticuleerd. Door allerlei, sociaal bepaalde omstandigheden, zijn die groepen wel in een situatie van relatieve isolatie terechtgekomen, waardoor ze nauwelijks kansen hebben om aan brede maatschappelijke discussies deel te nemen. Hierdoor worden ze door andere groepen nauwelijks uitgedaagd om zich op verschillende levensdomeinen te verantwoorden. Tenzelfdertijd laten die 'beter gesitueerden' zich ook nauwelijks uitdagen door de opvattingen van de 'minder gesitueerden'. Deze laatste tellen gewoon niet mee in de maatschappelijke discussie. Ze worden in een 'cultuur van zwijgen' (Freire, 1972) ondergedompeld. Aan hen wordt niets gevraagd en naar hen wordt niet geluisterd. Niet hun andere overtuigingen vormen de kern van het probleem, maar het feit dat ze maatschappelijk niet ernstig worden genomen, dat ze geen erkenning krijgen en steeds weer met het negatieve etiket van kansarmoede worden gedoodverfd.

Dat fenomeen van maatschappelijke kwetsbaarheid wordt wellicht nog versterkt door de ingrijpende processen van sociaal-culturele verandering waarmee we vandaag de dag worden geconfronteerd. Karakteristiek voor die veranderingsprocessen is de, door

Zijderveld (1983) beschreven 'erosie van het maatschappelijk middenveld'. Hiermee wordt bedoeld dat de vertrouwde sociale netwerken die in het verleden zorgden voor relatief stabiele betekenissen en psychisch houvast momenteel in versneld tempo gesintegreerd geraken. Meer en meer staan mensen alleen bij het oplossen van allerlei levensvragen, wat aanleiding geeft tot een grote verscheidenheid aan individualiseringsrisico's (Beck, 1986). Volgens Hall is er wellicht een samenhang tussen die indringende veranderingsprocessen en de verrassende terugkeer op de politieke agenda van etniciteit waarmee bedoeld wordt 'al die vormen van gehechtheid die aan het individu het besef geven van een plaats en een positie in de wereld, in relatie tot een bepaalde gemeenschap, plaats, streek, taal, godsdienst en cultuur' (Hall, 1991: 152). De kern van dat probleem komt er volgens mij dus op neer dat de traditionele communitygemeenschappen in versneld tempo uit elkaar vallen, terwijl de aanzienlijke groepen mensen de kans niet krijgen om gebruik te maken van de nieuwe communicatiesystemen die momenteel volop in ontwikkeling zijn.

Wanneer we er niet in slagen om de communicatie met maatschappelijk geïsoleerde groepen te bevorderen, is de kans reëel dat veel individuen in een steeds complexer wordende samenleving worden 'overvraagd' (Offe, 1989). De positionering binnen sociale netwerken verschaft aan mensen coördinaten 'die vooral belangrijk zijn in het licht van de enorme mondialisering en het transnationale karakter van vele processen die nu onze levens vormgeven. (...) Het vraagstuk van etniciteit herinnert ons eraan dat iedereen ergens vandaan komt — al was het maar een imaginaire gemeenschap — en behoefte heeft aan identificatie en het gevoel ergens bij te horen. Een politiek die dat moment van identiteit en identificatie verwaarloost — zonder het natuurlijk te zien als iets permanent, vaststaands of essentieels — zal niet in staat zijn een leidende rol te spelen in de nieuwe tijden' (Hall, o.c.: 152) (8).

Dezelfde beschouwing kan men maken wat betreft vorming en vormingswerk. Zelfs al beseft men dat oordelen altijd voorlopig en particulier zijn, dan kan men niet ontkennen dat mensen psychologisch gehecht zijn aan hun eigen particulariteit. In de praktijk van vorming moet men met die gehechtheid rekening houden. De uitnodiging tot rechtvaardiging stoot in veel gevallen op weerstand en roept angstgevoelens op. 'De confrontatie met het andere zet mijzelf op het spel. In de meest radicale vorm brengt het de grondeloosheid van de waarden waarvoor we staan aan de oppervlakte' (Smeyers, 1991: 135). Het erkennen van die realiteit houdt niet in dat we het principe van vorming als verantwoordingsplicht moeten loslaten, maar wel dat we in de praktijk best het nodige respect voor anderzamen zekerheden opbrengen (9). Maar, respect hoeft niet te betekenen dat we de andere ontzien. De andere ernstig nemen houdt vooral in dat we hem ter verantwoording durven te roepen. Wellicht verlangde de andere uiteindelijk meer naar die vorm van respect dan naar een (goedbedoelde) bevestiging van de eigen zekerheden.

Voorbij universalisme en relativisme

Vooraleer ik deze vormingsopvattingen verder uitdiep, wil ik nog resumeren waar we aan toe zijn en een aantal vragen en problemen articuleren waarmee voorafgaande reïdering ons confronteert. In het eerste deel van deze bijdrage werd de klemtoon gelegd op het relatieve of contextgebonden karakter van identiteit, etniciteit, ras en cultuur. In het verlengde hiervan werd in het tweede gedeelte een vormingsperspectief uitgetekend waarbij verantwoording als grondfiguur naar voor trad. Die oriëntatie zet zich af tegen de overtuiging dat er universele oordelen mogelijk zijn die particuliere standpunten overstijgen. Aangezien een universeel buitenstaandersperspectief niet langer houdbaar is, lijkt het ook niet langer zinvol vorming op te vatten als beïnvloeding. Ik wees er al even op dat die positie ons voor een dilemma plaatst m.b.t. een fenomeen als racisme. Enerzijds helpt het relativeren van universalistische aanspraken ons om racistische argumenten te ontcrachten. Er zijn namelijk geen definitieve criteria meer voorhanden op grond waarvan we kunnen stellen dat het ene ras beter is dan het andere. Anderzijds moeten we toegeven dat er geen ultieme argumenten zijn die bepaalde antiracistische posities kunnen funderen. De vraag rijst of er een uitweg is uit deze spanning tussen universalisme en relativisme. Dit is een vraag die momenteel verschillende auteurs bezighoudt, vooral naar aanleiding van het multiculturele feit waarmee we vandaag de dag worden geconfronteerd (10). Zo duikt in theorieën over morele oordeelsvorming een analoge tegenstelling op tussen een verlichtingsperspectief en een verantwoordingsperspectief.

Proce (1991) thematiseert op boeiende wijze die tegenstelling en zoekt een pluralistische uitweg uit het dilemma. In navolging van Gilligan, maakt deze auteur een onderscheid tussen twee morele taken die sterk met elkaar in contrast staan. Enerzijds is er de rechtvaardigingsconceptie die het 'autonoom' en 'individueel' zelf als uitgangspunt heeft. Hierin staan de termen rechtvaardigheid, rechten en plichten centraal. Deze conceptie gaat terug op de grondslagen van Kant's verlichtingsethiek. Deze ethiek is gegrondvest in de filosofische overtuiging die mensen opvat als afzonderlijke, maar principieel symmetrische, individuen die hun eigen doelen nastreven en die leven in een wereld waarin de anderen in principe vijanden zijn. Vanuit dit perspectief worden vervolgens universele principes afgeleid die iedereen tegen iedereen moeten beschermen. Anderzijds is er de zorgconceptie die uitdrukking is van het zelf als onderdeel van relaties, van een zelf in verbondenheid. Hierin staan termen zoals zorg en verantwoording centraal. Deze zorg en verantwoordelijkheid dringen zich op vanuit de ervaring van de a-symmetrische 'ander'. Volgens Gilligan zijn die twee vormen van moraal sterk sekse- en cultuurgerelateerd. De eerste vorm is eerder mannelijk en situeert zich in de Europese verlichtingstraditie. De tweede vorm is eerder vrouwelijk en niet-Europees van aard. In het verlengde van Gilligan's bevindingen weigert Proce een van beide oriëntaties als moreel superieur voor te stellen en wijst op hun complementaire betekenis.

Beide oriëntaties hebben hun sterke en zwakke kanten en bieden ieder voor zich aanknopingspunten voor een pluralistisch, transcultureel perspectief. Uitgangspunt van deze pluralistische visie is de vaststelling dat mensen terzelfdertijd gelijk (symmetrisch) en ongelijk (a-symmetrisch) zijn. Ze zijn gelijk omdat ze dezelfde basisstructuur vertonen. Die basisstructuur bestaat erin dat iedere mens lichaam is en een lichaam heeft, meester én speelman is van zijn psyche, en produkt én producent van cultuur. Anderzijds zijn mensen zeer ongelijk of divers omdat alle mensen in hun belichaming van die basisstructuur van elkaar afwijken. Ze verschillen van elkaar zowel op fysiologisch, psychologisch en cultureel vlak. Beide morele talen beklemtonen elk een kant van de medaille.

Zo levert de Kantiaanse rechtvaardigheidsethiek de basisvoorwaarden die het veld definiëren waarbinnen het spel van belangenbehartiging en wederzijdse communicatie op vreedzame wijze kan plaatsvinden. Kant's principe van menselijke waardigheid en zijn regels niet-liegen, niet-doden en niet-stelen geven de morele grenzen van het interactieve spel tussen mensen aan, waarbij de inhoud van die 'spelen' open ligt (o.c.: 126). Procee herformuleert die beginselen als 'het principe van niet-uitsluiting', wat erop neerkomt dat mensen op grond van ras, geslacht, cultuur of economische positie niet mogen tegengewerkt worden in hun mogelijkheden tot interactie. 'Ze hebben in principe evenveel recht om hun leven vorm te geven. Waar een dergelijke gelijkheid in de praktijk niet aanwezig is, is het moreel geboden daarnaar te streven' (ib.). Dat houdt in dat mensen recht hebben op tenminste een bestaansminimum en op gelijke basisrechten ten behoeve van hun interacties, ongeacht hun ras, cultuur en sociale positie. Het houdt ook in dat bij het maken van procedurele afspraken (wie waar wat te 'beslissen heeft') in principe iedereen moet kunnen meepraten. Tot welke resultaten het debat leidt is in principe open.

Een eenzijdige beklemtoning van het principe van de niet-uitsluiting leidt tot een overbeklemtoning van de autonomie. Daarom wijst Procee op de noodzaak om ook een aanvullend a-symmetrisch grondpatroon in rekening te brengen, dat tot uitdrukking komt in de betrokkenheid bij de unieke anderen. Die betrokkenheid op de anderen wordt beschreven als 'het principe van de bevordering van de interactie'. 'Op grond van dat principe kunnen menselijke handelingen, culturele tradities en sociale instituties beoordeeld worden op de kwaliteit van hun bijdragen aan intermenselijke en cross-culturele relaties' (ib.). Dat principe stelt ons in staat om intermenselijke verhoudingen, beleidsmaatregelen, maatschappelijke processen en culturele overtuigingen te beoordelen. Het helpt ons na te gaan in hoeverre ze een bijdrage leveren tot de kwaliteit van de interactie.

Op grond van die vaststellingen openen zich een aantal perspectieven van een pluralistische visie op multi-culturele vorming, waarmee het eerder geformuleerde dilemma van universalisme en relativisme wordt overstegen. Een pluralistisch georiënteerde multi-culturele vorming is in principe open. Met andere woorden, de toekomst en de

inhoud van het proces liggen niet bij voorbaat vast. Een pluralistische visie vertrekt namelijk van het uitgangspunt dat noch menselijke identiteit, noch morele maatstaven, noch criteria voor ware kennis voor eens en voor altijd vastliggen. De richting van het proces wordt bepaald door de diversiteit van posities en standpunten die in de discussie worden binnengebracht. In dergelijke pluralistisch concept 'vormen verschillen tussen (groepen) mensen geen einddoel, maar een startpositie om tot nieuwe (zo mogelijk gemeenschappelijke) inzichten en idealen te komen. Dit is een proces zonder einde' (Procee, 1991: 206).

Dit concept sluit nauw aan bij de idee van 'vorming als verantwoording'. In het vormingsproces verantwoordt men zich voor een positie, zonder zich te kunnen beroepen op ultieme maatstaven. Terzelfdertijd voegt de pluralistische oriëntatie er een belangrijk element aan toe, en legt zodoende de zwakte bloot van het concept van 'vorming als verantwoording' zoals het tot nog toe werd geformuleerd. De pluralistische oriëntatie maakt namelijk duidelijk waar de grens ligt voor het respect dat we moeten opbrengen voor andermans zekerheden. Wanneer door de interactiepartner de basisregel van niet-uitsluiting niet ernstig wordt genomen, hebben we het recht om die houding als moreel minderwaardig te beschouwen en het gesprek te weigeren. Hiermee wordt ook duidelijk dat tolerantie ten aanzien van afwijkende meningen slechts tot op zekere hoogte geldig is. Daarenboven geeft het principe van 'het bevorderen van interactie' ons ook een tweede maatstaf in handen om vormingsprocessen en vormingsbeleid op hun kwaliteit te beoordelen. Wanneer vorming vooral inwijd in een particuliere positie en de interactie met andere posities uit de weg gaat of onmogelijk maakt, schiet ze te kort. Multiculturele vorming is dus slechts verantwoord, wanneer beide principes in acht worden genomen en operationeel worden gemaakt. Het is tegen die achtergrond dat ik vorming in de multiculturele samenleving verder wil uitdiepen.

Een herinterpretatie van de pedagogie van de onderdrukten

Vormingswerkers die sociale onrechtvaardigheden, zoals racisme, willen bestrijden laten zich graag inspireren door Paulo Freire's 'Pedagogie van de Onderdrukten' (1972). Freire vormt inderdaad een mijlpaal in de emancipatorische pedagogiek. In zijn basiswerk heeft hij in vele boeiende bladzijden de principes van kritisch-dialogale vorming uitgewerkt. In dat boek pleit hij voor een type vorming waarin een kritische analyse van de werkelijkheid centraal staat. In die werkelijkheid slagen onderdrukkers er steeds weer in hun belangen veilig te stellen ten nadele van de onderdrukten. Culturele praktijken, ook van vorming en opvoeding, zijn in veel gevallen instrumenten ter consolidering van de heersende macht. In navolging van Fanon (1961) maakt Freire duidelijk hoe mensen die onderdrukt worden, zich dikwijls de interpretatie- en handelingschema's eigen maken van hun onderdrukkers en die op hun beurt hantieren om andere mensen te tyranniseren. In zijn vormingsconcept worden de alledaagse verhalen van mensen als uitgangspunt genomen, zowel voor een kritische analyse van die onderdrukking (decodificatie), als voor het articuleren van een bevrijdend alterna-

tief (hercodificatie). Freire heeft als auteur wereldwijde erkenning gekregen, en blijft belangrijke theoretici in de traditie van de emancipatorische pedagogiek inspireren. Ik denk hierbij vooral aan auteurs zoals Giroux, Macedo, Aronowitz en Shor die in recente publicaties het oorspronkelijke gedachtegoed verder uitdiepen en toepassen op hedendaagse situaties. Zelf heb ik mij sterk door die traditie laten beïnvloeden. Wanneer men multiculturele vorming in het teken wil plaatsen van het opheffen van de onderdrukking die verbonden is met racisme, dan lijkt het voor de hand te liggen om terug bij Freire te rade te gaan.

Toch leg ik momenteel enige scepsis aan de dag ten aanzien van die traditie. Dat betekent niet dat ik alle waardevolle inzichten wil overboord gooien, maar wel dat ik enige vraagtekens wil plaatsen bij een aantal uitgangspunten van waaruit dit concept gestalte heeft gekregen. In het eerste gedeelte van deze tekst ben ik uitvoerig ingegaan op het onvermijdelijk arbitraire, want historisch en sociaal gelokaliseerde, karakter van narratieve en discursieve praktijken. Naar mijn aanvoelen wordt in de traditie van de kritische pedagogiek onvoldoende rekening gehouden met dit arbitraire element. Hierdoor wordt de indruk gewekt dat men vanuit deze traditie 'de waarheid omtrent de werkelijkheid' kan ontsluiten. Hierdoor neigt men nogal tot bipolaire schema's in de sfeer van 'waar tegenover vals bewustzijn', of van 'correcte tegenover foute maatschappijanalyse'. Zo wordt ook de indruk gewekt dat, door het leren toepassen van de correcte regels van het kritisch denken, mensen zichzelf zullen bevrijden uit sociaal bepaalde afhankelijkheden. De uitspraken hierover in de theorie van de kritische pedagogiek zijn op zijn minst ambivalent. Enerzijds gaat Freire nogal tekeer tegen revolutionairen die menen over het waar bewustzijn te beschikken, maar anderzijds suggereert hij dat er toch een manier is om 'correct te denken' (11). Hiermee wordt over het hoofd gezien dat ook deze 'correcte analyse' een tijdelijke en geïmponeerde werkelijkheidsinterpretatie is en bijgevolg een particulier karakter heeft. Om die reden twijfel ik nogal aan de overtuiging van de kritisch pedagogiek dat universele geldigheidsaanspraken überhaupt mogelijk zijn.

Om die argumentatie kracht bij te zetten volg ik hieronder de redenering van Ellsworth (1989) die zich afzet tegen wat ze 'de repressieve mythes' noemt van de kritische pedagogiek. Wellicht is het relevant om meteen al te signaleren dat de auteur nogal wat inspiratie haalt uit feministische literatuur. Haar erg geloofwaardige analyse kan inspiratie bieden bij het formuleren van een nieuwe visie op kritische vorming in het licht van een multiculturele samenleving. Ellsworth is die weg gegaan nadat ze in haar educatieve praktijk op de grenzen was gestoten van haar eigen overtuiging. Dat gebeurde wanneer ze belast werd met een cursus over 'Media and Anti-Racist Pedagogies'. Ze kreeg die opdracht nadat aan haar universiteit (de Wisconsin-universiteit in de Verenigde Staten) hevige rassenrellen waren uitgebroken, als gevolg van de racistische praktijken van een extreem-rechts groep studenten. De academische overheid nam naar aanleiding hiervan een aantal maatregelen, waaronder ook het initiatief tot genoemde cursus.

Aanvankelijk zocht de auteur inspiratie bij de traditie van de 'critical pedagogy'. Maar vrij snel ondervond ze dat ze op basis van dat gedachtegoed er niet in slaagde om een aantal cruciale dimensies van racisme inzichtelijk te maken en ter sprake te brengen. 'Op een gegeven ogenblik was ik aan het worstelen met een basisassumptie en overtuigingen van de hedendaagse literatuur over kritische pedagogiek en probeerde ik hardnekkig cruciale ervaringen van mijn vormingspraktijk te herkennen, te benoemen en te bevatten in termen die de kritische pedagogiek niet kan of niet zal ter sprake brengen (12) (Ellsworth, 1989: 303).

Ellsworth moest echter ondervinden dat haar pogingen om die kritische rationaliteit in de praktijk om te zetten, op hun beurt leidden tot onderdrukking van die deelnemers die niet behoorden tot de cultuur van de intellectuele blanke middenklasse. Haar positionering binnen dat emancipatorisch referentiekader riep paradoxaal genoeg nieuwe uitsluitingen en afhankelijkheden in het leven bij studenten die zich niet erkend voelden, gezien hun verschillende sociale, culturele en economische positie. In aansluiting hiermee kwam ze tot de ontdekking dat ook de kritische pedagogiek de leeraar of begeleider in het centrum van de belangstelling plaatst, omdat die er (impliciet) van uitgaat dat hij/zij een correcte analyse maakt. De aanspraken op 'dialogale' vorming leken moeilijk te realiseren op basis van de theorieën die de dialoog hoog in het vaandel schrijven. Die vaststelling leidde tot een kritiek op de opvatting over dialoog in de kritische pedagogiek.

Volgens Ellsworth wordt in de kritische pedagogiek de dialoog op nogal kunstmatige wijze geassocieerd met ideeën van vrijheid, gelijkheid en broederlijkheid. De deelnemers aan de dialoog worden verondersteld, samen met de begeleiders, de kant te kiezen van de onderdrukten. Van de deelnemers wordt verwacht dat ze hun particuliere belangen kunnen overstijgen en dat ze kunnen handelen als gerationaliseerde, geïndividualiseerde subjecten die in staat zijn om tot overeenstemming te komen omtrent fundamentele morele principes en erin slagen een gemeenschappelijk perspectief te ontwikkelen op het goede leven. Op die manier wordt echter de complexiteit en de tegenstrijdigheid van standpunten, die verbonden zijn met de particuliere posities en belangen van de deelnemers, toegedeekt. Dat heeft tot gevolg dat er een soort mythe in stand wordt gehouden die weinig vruchtbaar is voor het proces van vorming.

Ik kan me tot op zekere hoogte aansluiten bij dat standpunt, alhoewel ik enige moeite heb met de radicaliteit ervan (13). Uit de literatuur van die traditie blijkt namelijk een diepgaand respect voor de verschillen in standpunten die in het vormingsproces worden gearticuleerd. Toch is de kritische pedagogiek op dat vlak erg ambivalent. Bij momenten beklemt de traditie de onvermijdelijkheid van particuliere standpunten en de noodzaak om hiermee rekening te houden in de loop van het proces. Maar op andere momenten blijft die benadering zich hardnekkig spiegelen aan een utopisch perspectief gefundeerd in de universele regels van de kritisch rede. De toepassing van die regels in de context van het vormingsgebeuren kan volgens deze traditie een voor-

afspiegeling vormen van een type samenleving waarin het menselijk lijden wordt opgegeven.

Het is dit utopisch perspectief dat voor Ellsworth niet langer acceptabel is, omdat ze moet vaststellen dat het in de concrete vormingspraktijk steeds weer nieuwe vormen van afhankelijkheid en onderdrukking schept. Tegenover de klassieke opvatting van dialoog en democratie waar zogenaamde vrije en gelijke individuen samenwerken, plaatst zij een praktijk van gesprek of vorming die tijdelijke coalities in het leven roept van veelvuldige, verschuivende, mekaar overlappende én mekaar tegensprekende standpunten, die gedragen worden door groepen en individuen die beschikken over ongelijke vormen van macht om die standpunten te articuleren. In het verlengde van die opvatting ontwikkelt ze enkele aanzetten voor een 'pedagogie van het onkenbare' (pedagogy of the unknowable). In die pedagogie is men niet langer op zoek naar een omvattend en coherent verhaal, maar neemt men het principe van continue invraagstelling tot uitgangspunt. Hierdoor leren de betrokkenen een gevoeligheid te ontwikkelen voor de fundamentele contextualiteit van het weten. 'Een praktijk die gefundeerd is in het onkenbare is ten gronde contextueel (historisch) en interdependent (sociaal)' (14) (Ellsworth, 1989: 323). In die nieuwe oriëntatie moet afscheid worden genomen van twee kernopvattingen die de kritische pedagogiek voor zichzelf heeft geconstrueerd: enerzijds dat hij de oorsprong is van wat men kan weten en anderzijds dat hij de oorsprong is van wat moet gebeuren.

Het verslag van die ervaring en reflectie vertoont vrij veel gelijkenissen met een recente discussie over emancipatorische pedagogiek aan onze afdeling waar ik onlangs zelf bij betrokken was. Onze opleiding tot sociaal-pedagoog bestaat in haar kern uit projectonderwijs (15). Eén van de projecten die jaar bestond in het evalueren van een vormingsmethodiek i.v.m. de derde wereldproblematiek die jaren geleden werd ontwikkeld ter sensibilisering van jongeren uit het secundair onderwijs. De projectgroep 'jeugd en derde wereld' kwam in zijn onderzoek tot de vaststelling dat jongeren uit het technisch onderwijs zich in veel mindere mate aangesproken voelen door de methodiek van het simulatiespel dan de jongeren uit het algemeen vormend onderwijs. De oplossing van dat probleem werd door de projectgroep gesitueerd in de sfeer van technisch bijsturingen op het vlak van de werving en toeleiding van potentiële deelnemers uit het technische onderwijs, of van andere vormen van groepssamenstelling en -opsplicing (Projectgroep Jeugd en Derde Wereld, 1991). Ik argumenteerde toen, ten aanzien van die studenten, dat het probleem wellicht dieper ligt en wel eens te maken kan hebben met de narratieve en discursieve praktijken waarbinnen deze methodiek zich situeert.

Mijn hypothese bestond erin dat de methodiek op zich niet neutraal is, maar een verborgen agenda heeft. Voor sommige begeleiders en deelnemers, vooral uit het algemeen vormend onderwijs, is dit type simulatiespel erg aantrekkelijk omdat het gehele concept nauw aansluit bij hun verbaliserende, cognitief-rationele cultuur, die er wel-

licht door wordt bevestigd en versterkt. Dit kan tot gevolg hebben dat potentiële deelnemers én begeleiders, vooral uit de sfeer van het technisch onderwijs, door deze methodiek worden afgeschrikt omdat ze zich door deze cultuur niet erkend weten. Men moet zich dus wel bewust zijn dat de wijze waarop men in het vormingswerk een oproep lanceert van cruciaal belang kan zijn. Het zou dus kunnen dat een uitnodiging tot rechtvaardiging door de andere geïnterpreteerd wordt als een afwijzing. De vraag in hoeverre een bepaalde methodiek de sociale interactie tussen groepen bevordert of belemmert is in dit verband niet onbelangrijk. Mocht deze hypothese kloppen, dan heeft het weinig zin om te proberen, zoals de projectgroep suggereerde, om de methodiek te vertalen naar de 'zwakkeren' gebruikers. Het lijkt meer van belang een methodiek te ontwikkelen waardoor de 'andere' potentiële deelnemers zich erkend weten, maar steeds vanuit de wetenschap dat men die erkenning niet kan afdwingen of manipuleren. Mijn hypothese wordt nu inderdaad kracht bijgezet door de kritiek van Ellsworth aan het adres van de kritisch pedagogiek.

Nieuwe perspectieven van multiculturele vorming

Het zal ondertussen wel duidelijk zijn dat de hierboven ter sprake gebrachte kritiek op de kritische pedagogiek niet alleen staat. Meer en meer theoretici van vorming tasten momenteel de grenzen af van de klassieke vormingsidealen en werken aan nieuwe visies op de vormingspraktijk. Zo verkent Masschelein in een recent artikel (1991) op diepgaande wijze de limieten van het klassieke 'Bildungsideaal' dat zijn wortels heeft in de Verlichting. Ook hij komt tot de vaststelling dat de oude mythes niet langer zinvol zijn en verwerpt het type vorming dat verbonden is met de idee van eenheid, van verzoening van tegenstellingen, of van opheffen van vervreemding. Ook wil hij vorming niet langer in het teken plaatsen van 'verbetering', aangezien dat perspectief in het verleden nogal eens totalitaire kenmerken vertoonde. Vandaag de dag zijn er geen ultimie criteria aan te wijzen waarmee kan worden uitgemaakt wat 'het goede leven' moet voorstellen. Ook de 'kritische rationaliteit' kan ons op dat vlak niet langer de maatstaf bieden die we in haar hoopten te vinden. Tegenover dat concept van kritische rationaliteit moeten we het inzicht van 'radicale historiciteit' (of het arbitraire karakter van onze oordelen) plaatsen. We moeten leren aanvaarden dat 'om in deze wereld te handelen slechts het oordeel rest zonder uitgevaardigde criteria' (Masschelein, 1991: 14).

Vorming die dat perspectief accepteert vertrekt niet langer van een utopie, maar neemt de onontkoombare verbrokkeling en fragmentatie van onze levensvormen tot uitgangspunt en oriënteert zich 'op een veelheid en verscheidenheid van "openbaarheden" die niet meer tot een eenheid kunnen worden gebracht maar niettemin aan een "dwang tot legitimatie" onderworpen blijven' (ib.: 13). Deze dwang tot verantwoordelijkheid leiden we dus niet af uit een universeel project of transcendente waarheid, maar uit het feit dat we door de andere, de vreemde ter verantwoording worden geroepen. Ook Masschelein situeert dus de opdracht van vorming in het verlengde van die oproep tot verantwoording. Volgens hem moet vorming er mee ophouden zich te laten

overweldigen door de hoogdringendheid van allerlei technische en sociale problemen, waardoor ze er niet meer toe komt zich te verantwoorden. Ze moet integendeel de projecten van de toekomst tot staan brengen zodat er tijd en ruimte vrijgemaakt wordt 'om dat soort vragen te stellen waarop geen antwoord is, tenzij het antwoord dat men zelf geeft, en dat men zelf te verantwoorden heeft' (Masschelein, 1991: 15).

De kritiek op de vertrouwde vormingsconcepten én het nieuw perspectief, kunnen misschien verhelderd worden aan de hand van de metafoor van de 'zwerftocht'. Op een zwerftocht zijn we onderweg, zonder precies te weten waar naartoe. Onderweg ontmoeten we andere reizigers die we misschien niet zo best vertrouwen omdat we hun taal en tekens niet begrijpen. Wanneer we er toch in slagen met hen te communiceren vragen zij ons wie we zijn en waar we naartoe trekken. Ze vragen ons om onze tocht te verantwoorden. In de verhalen die we hen vertellen over ons wedervaren krijgt de tocht zin en betekenis, niet alleen voor de vreemdelingen maar ook voor onszelf. Toch bekruipt ons ook enige twijfel, want de vreemdelingen vragen ons ook wat het doel is van onze reis. Eerst blijven we het antwoord schuldig want onze eindbestemming is vaag en onzeker. Daarom bedenken we een verhaal over een land waar naar we op zoek zijn dat ons uiteindelijk rust zal brengen. We beginnen er op de duur zelf in te geloven, want we verlangen ook echt naar rust, en ontwikkelen allerlei empirisch-rationele, reëductieve en machtsstrategieën om de anderen te overtuigen, te leiden of te dwingen ons hierbij te volgen. We worden technisch uiterst bedreven in de organisatie van onze tocht én ons beïnvloedingswerk. We beseffen dat de reis lang en moeizaam is. Daarom lassen we tussenstappen in en meten vervolgens hoe efficiënt en effectief we zijn in het realiseren van die intermediaire doelstellingen. Zo worden we in onze zoektocht naar rust alsmat onrustiger en onderdrukken onszelf en de anderen wanneer we te veel van onze eindbestemming worden afgeleid. Zo vergeten of verdringen we dat we eigenlijk met een zwerftocht bezig zijn waarbij we vreemdelingen ontmoeten die ons helpen een verhaal te vertellen over wie we zijn ...

Zo kom ik tot de conclusie dat de betekenis van vorming niet zozeer ligt in de finaliteit van het vormingsproces, maar in de kwaliteit van de verhalen die we aan de vreemdeling, ook aan de vreemdeling in onszelf, te vertellen hebben omdat hij ons daartoe uitnodigt. Daarbij beschikken we zelf niet over definitieve kwaliteitsmaatstaven. De vreemdeling beoordeelt mijn verhaal aan de hand van de criteria die hij op zijn reis heeft bijeengesprokkeld. Ik doe hetzelfde met zijn verhaal. Uit die wederzijdse ontmoeting kunnen nieuwe kwaliteitsnormen ontstaan die op hun beurt voor wijziging vatbaar zijn. In de loop der tijden zijn velen echter overtuigd geraakt van de superioriteit van hun verhaal. Daarom organiseren ze vorming die ze opvatten als een proces van beïnvloeding opdat anderen deelachtig worden aan de voordelen van het goedbedoeld project. De ons vertrouwde definitie van vorming als 'stelselmatige beïnvloeding in de richting van een waardevol geacht individueel en sociaal levensontwerp', met beklemtoning van het wederzijds karakter van die beïnvloeding (Leirman, 1981: 21) sluit aan bij die traditie. Toch staat die definitie uitdrukkelijk niet in het te-

ken van de overdracht van een of andere, als superieur geachte ideologie. Ze sluit namelijk aan bij de traditie van de Verlichting waarin wordt beklemtoond dat mensen moeten leren voor zichzelf te denken met behulp van criteria van de kritische rede. Maar, meer en meer wordt vandaag de dag geargumenteerd dat dit project van de Verlichting ook maar een verhaal is. Met andere woorden, ook diegenen die de universele geldigheid van de kritische rede vooropstellen zijn uiteindelijk geïmponeerd binnen een specifieke, want historisch en sociaal gekleurde, lezing van de werkelijkheid.

De opkomst van een multiculturele samenleving confronteert ons radicaal met het inzicht dat er verschillende lezingen van de werkelijkheid naast elkaar bestaan (16). Die lezingen zijn verhalen waarmee men zichzelf legitimeert, en terzelfdertijd een identiteit verworft, omdat men hiertoe wordt opgeroepen door de andere, de vreemdeling of de nieuwgekome. Wanneer we nu vanuit dat inzicht, vorming niet lager in het teksten willen plaatsen van 'systematische beïnvloeding' (17), dan is het wellicht zinvol om vorming op te vatten als een proces van 'wederzijdse verantwoording', waarbij men de eigen verhalen en standpunten laat uitdagen door de narratieve en discursieve praktijken van anderen. In dergelijke visie is geen enkel verhaal in principe superieur aan een ander, en staat de begeleider in principe op gelijke voet met de deelnemer. Deze principiële gelijkwaardigheid is dan niet het gevolg van het feit dat de begeleider over niet méér kennis of vaardigheden zou beschikken dan de deelnemer, maar heeft te maken met de vaststelling dat er geen ultieme standaarden zijn van waaruit men een specifiek oordeel als kwalitatief hoogstaander kan voorstellen dan een ander. De uitkomst van vormingsprocessen die in het teken staan van die wederzijdse verantwoording is in principe onvoorspelbaar of onkenbaar. De omkering in het denken over vorming bestaat er dan in dat we ons niet zozeer de vraag stellen 'waartoe' vorming moet leiden, maar ons eerder afvragen 'van waaruit' (Warmenhoven, 1985) we vertrekken om zin en betekenis te geven aan de realiteit waarin we ons bevinden en hoe we hiertoe worden uitgenodigd door diegenen die 'aan onze deur staan te kloppen' (Paula d'Hondt).

De hier gepresenteerde visie op vorming is in zekere zin illusieeloos. Ze is niet gericht op het 'bewerkstelligen' van een betere wereld, maar laat daarom de hoop op een betere of rechtvaardigere wereld niet varen (18). De relatieve illusieeloosheid heeft ook te maken met de vaststelling dat we de ander niet kunnen dwingen, verleiden of op verfinende wijze manipuleren om met ons akkoord te gaan. Vorming is hier in principe vrij machteloos, want ze kan geen kritisch bewustzijn 'produceren' (Gronemeyer, 1987). Dit standpunt betekent hoegenaamd niet dat men daarom onverschillig moet staan tegenover 'het leed van deze wereld', noch tegenover racistische praktijken. Het is geen pleidooi voor een 'laissez-faire' houding. Integendeel, ik heb proberen aan te tonen dat ook een pluralistische visie op vorming duidelijke grenzen stelt aan de tolerantie ten aanzien van meningen en handelingen op grond waarvan mensen worden uitgesloten of de heterogene interactie wordt belemmerd. Hiermee wordt wellicht ook

duidelijk dat, om in deze wereld verantwoord te handelen, we alsnog behoefte hebben aan uitgevaardigde criteria. De transculturele criteria van 'niet-uitsluiting' en 'beoordeling van de interactie' dragen ertoe bij dat vormingsconcepten, die niet langer refereren aan universele standaarden, niet hoeven te veranderen in cynisme of extreem relativisme. Daarenboven bieden deze criteria een positief houvast zowel bij de concrete vormgeving van de pluralistische dialoog, als bij het streven naar concrete verbeteringen op het niveau van de actie'.

In aansluiting hiermee zie ik voor vormingswerkers en beleidsactoren een erg belangrijke en constructieve taak weggelegd, waaraan in de meer fundamentele beschouwingen van sommige critici van de klassieke vormingsconcepten, misschien omwille van hun intellectuele fascinatie voor 'het contingent', te weinig aandacht wordt besteed. Binnen de context van vormingsprocessen kunnen vormingswerkers aan de condities werken die de heterogene interactie onder mensen bevordert en de uitsluiting van individuen en groepen verhindert. Wellicht is het daarom zinvol dat ze zich bezinnen over de wijze waarop ze hun eigen oproep aan de andere formuleren. Ook buiten de context van de strikte vormingsprocessen kunnen vormingswerkers en beleidsverantwoordelijken hun verantwoordelijkheid opnemen. Die bestaat er dan in ervoor te zorgen dat de materiële en culturele bestaansvoorwaarden van mensen, die zich in een maatschappelijk kwetsbare positie bevinden, wordt verbeterd zodat ze actief kunnen participeren aan het democratisch maatschappelijk debat. In die zin blijven 'vorming' en 'actie' nog steeds complementair.

Noten

1. Ik dank hiermee de vele mensen die deze bijdrage kritisch hebben besproken en mijn reflectie hebben gestimuleerd, waaronder André Kiekens, Didier Vanderslycke, Theo Jansen, Frans Berkens, Jan Masschelein en Herman De Dijn.
2. Boeiende analyses van deze, soms ongemerkte, wijzigingen in de identiteitsbeleving op basis van narratieve praktijken vinden we terug in de kennis sociologische traditie van onder meer Berger en Luckmann (1974). Zo herinner ik mij een tekst van Berger en Kellner (1971) waarin zeer inzichtelijk wordt gemaakt hoe de narratieve praktijken in het gezin aanleiding geven tot fundamentele veranderingen in het zelfbeeld van de betrokken partners.
3. Dit is ook de redenering van Kristeva (1991) die op grond van psychoanalytische inzichten duidelijk maakt dat de angst voor het vreemde en voor de vreemdeling in veel gevallen te verklaren is als een projectie van angsten die zich in ons onderbewuste schuilhouden en ons bij momenten dreigen te overweldigen.
4. De nieuwe klemtonen die worden gelegd, worden o.m. geïnspireerd door ontwikkelingen in de psychologie waarbij het principe van operante conditionering, als aanvulling bij het principe van de klassieke conditionering, wordt naar voor geschoven. Volgens het principe van de operante conditionering leert men van de omgeving door actief op die omgeving in te grijpen.
5. Eigen vertaling van: 'Der Weigerung starre Fronten gegenüber Fremden aufzulösen, entspricht immer das Bemühen starre Fronten und wohlgeordnete Arrangements in mir selbst unberührt zu lassen'.
6. Ik volg hieronder Habermas' opvatting zoals door Hellemans (1989) geparafraseerd.
7. Het loslaten van deze overtuiging kwam bij mij tot stand na kritiek van Jan Masschelein op

een eerdere versie van dit artikel, waarvoor dank.

8. In die waarschuwing schuilt ook een kritiek op sommige postmoderne opvattingen die een leptimeringsbasis verschaffen voor een relativistische 'laissez faire' politiek. 'De politiek van onbeperkte verspreiding is een politiek zonder daadkracht; en men kan vanuit de beste motieven — dat wil zeggen vanuit de allerhoogste intellectuele abstracties — daarin terecht komen. Men moet dus rekening houden met waar het absolutistische vertoog van het postmodernisme in uitmonden kan' (Hall, 1991: 199).

9. In zijn bijdrage over multiculturele opvoeding, vooral in de context van het onderwijs, beklemt Smeijers (1991) heel sterk de gehechtheid van mensen aan hun eigen standpuntelijkheid of hun 'verlangen naar zekerheid en geborgenheid'. Hierdoor lijkt hij het concept van vorming als verantwoording af te wijzen en begrijpt hij opvoeding in de eerste plaats als het bieden van houvast via de initiatie in vanzelfsprekendheden.

10. In een boeiende bijdrage over vorming en multiculturalisme onderzoekt Bagnall (1991) de betekenis van verschillende relativistische posities in relatie tot opvattingen omtrent vorming. Hij kiest uiteindelijk voor een positie van 'transcultureel relativisme', waarbij het besef van contextualiteit gecombineerd wordt met het besef dat een aantal basismoren universeel noodzakelijk zijn, zoals persoonlijke vrijheid, autonomie, het niet beperken van de vrijheid van anderen, enz. Ik licht deze bijdrage hier niet verder toe, omdat ze nogal wat gelijkenissen vertoont met de bijdrage van Procce (1991) die ik wel uitgebreid ter sprake breng.

11. In een kritisch artikel over 'literacy-education' formuleert Gee (1988) een aantal vragen bij Freire's ambitie om mensen te leren 'correct te denken'. Het is volgens deze auteur nogal verwonderlijk te moeten vaststellen dat een pedagogie die, volgens Freire, eerder een pedagogie van de vraag is dan een pedagogie van het antwoord, een pedagogie die radicaal is omdat ze het principe van de twijfel centraal stelt, toch blijft suggereren dat er één 'correcte manier van denken' is.

12. Eigen vertaling van: 'I found myself struggling against (struggling to unlearn) key assumptions and assertions of current literature on critical pedagogy, and straining to recognize, name and come to grips with crucial issues of classroom practice that critical pedagogy cannot or will not address'.

13. Ellsworth onderbouwt deze stellingname door te verwijzen naar o.m. een aantal passages uit het werk van Giroux, waaruit moet blijken dat hij aanstuurt op een utopische gelijkgezindheid van de deelnemers aan het vormingsproces. In hetzelfde werk van deze auteur vind ik echter uitspraken die Ellsworth's analyse tegenspreken. Zo lees ik bij Giroux een kritiek op de radicale pedagogie die er ontbrekt dat zijn eigen ideologische en politieke positie correct is en daardoor verhindert dat de deelnemers hun eigen verhaal vertellen. Op die manier 'the teacher not merely undermines the voices of the students, she displays in their eyes just another example of institutional, middle-class authority telling them what to think' (Giroux, 1987: 19).

14. Eigen vertaling van: 'A practice grounded in the unknowable is profoundly contextual (historical) and interdependent (social)'.

15. Projectonderwijs krijgt bij ons gestalte via een samenwerking tussen studenten, een staf van de afdeling en een praktijkbegeleider. Gedurende een volledig academiëjaar zijn ze bezig met onderzoek, het analyseren van vormingspraktijken vanuit theoretisch perspectief en het zoeken van oplossingen voor concrete praktijkproblemen.

16. De 'antropologische twijfel' die als gevolg hiervan overal om zich heen grijpt wordt uitvoerig ter sprake gebracht in het recente boek van Lemaire over de 'Twijfel aan Europa' (1990).

17. Dit hoeft niet te betekenen dat 'stelselmatige betrouwen' in een aantal educatieve situaties niet zinvol zou zijn. Ik denk hierbij aan vele situaties van scholing en training waarbij systematische kennisoverdracht of vaardigheidsonwikkeling wordt nagestreefd en waarbij doelrationele strategieën op hun plaats zijn. Wanneer vorming echter in het teken van zingeving staat lijkt mij het concept van betrouwen niet langer adequaat. Over de verwarring tussen mani-

pulatie, kennis en zingeving én over onze neiging om zingeving te instrumentalisieren hebben Burns en De Dijn (1986) erg levenswaardige bladzijden geschreven.

18. Dit is ook een reden waarom ik niet direct ben ingegaan op de vraag 'hoe vorming in het perspectief van een multiculturele samenleving het best kan worden georganiseerd'. Ik was van mening dat in de eerste plaats een visie op vorming noodzakelijk was. In het verlengde van deze visie tekenden zich stilaan ook meer concrete oriëntaties af. Een goede illustratie hiervan is te vinden bij Oostrik (1991) die vorming in het teken plaatst van 'narratieve tegenspraak' en in dat verband boeiende concrete suggesties uitwerkt.

Literatuur

- Bagnall, R.G. (1991). Relativism, Objectivity, Liberal Adult Education and Multiculturalism. *Studies in the Education of Adults*. (23) 1, 61-84.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Berger, P. & Kellner, H. (1971). Marriage and the Construction of Reality. in: Gosin, P. (ed). *School and Society*. London: Routledge.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1974). *De sociale constructie van de realiteit*. Antwerpen: Nederlandse Boekhandel.
- Billiet, J. et al (1990). *Onbekend of onbemind? Een sociologisch onderzoek naar de houding van Belgen tegenover migranten*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut.
- Böhmisch, L. & Münchmeier, R. (1990). *Pädagogik des Jugendtraums*. Weinheim/München: Juventa.
- Burns, A. & De Dijn, H. (1986). *De rationaliteit en haar grenzen*. Assen: Van Gorcum.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59 (3), 297-324.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: Maspéro.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gee, J.P. (1987). The Legacies of Literacy: from Plato to Freire through Harvey Graff. *Harvard Educational Review*, 58 (2), 195-211.
- Giddens, A. (1989). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (1987). Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. in: Freire, P. & Macedo, D., *Literacy: Reading the Word and the World*. London, Routledge & Kegan.
- Gronemeyer, M. (1987). Milieu-educatie: een falende praxis? in: Leirman, W. (ed), *Volwasseneducatie en de uitdagingen van de jaren negentig*. Leuven: Acco, 81-95.
- Gronemeyer, M. (1988). *Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom*. Reinbek: Rowolt.
- Habermas, J. (1981). *Theorie der kommunikativen Handlung*. Frankfurt: Suhrkamp, 2 vol.
- Hall, S. (1991). *Het minimale zelf en andere opstellen*. Amsterdam: SUA.
- Hellemans, M. (1988). De vraag lijkt duidelijk... En het antwoord? in: Hellemans, M. (ed.) *Over opvoeding gesproken*. Leuven: Acco.
- Hellemans, M. (1989). De uitdaging van het post-modernisme. *Pedagogisch Tijdschrift*. 14 (2), 99-109.
- Jarvis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Groom Helm.
- Jones, S. (1992). De neger in ons. *De Morgen*, 25 januari 1992. p. 17 en 20.
- Kristeva, J. (1991). *De vreemdeling in onszelf*. Amsterdam: Contact.
- Leirman, W. (1981). Vorming in het menselijke bestaansveld: een conceptueel netwerk, in: Leirman, W. & Vandemeulebroecke, L. (eds.) *Vormingswerk en vormingswetenschap (deel 1)*. Leuven: Helicon, 15-37.
- Lemaire, T. (1990). *Twijfel aan Europa*. Baarn: Ambo.
- Masschelein, J. (1991). Zijn er nog overlevingskansen voor het Bildungsideal? Pleidooi voor

- vorming die niet 'werkt' en niets 'verbetert'. *Vorming*. 7 (1), 39-52.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. in: Brookfield, S. *Self-directed learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 17-30.
- Offe, K. (1989). Fessel und Bremse. in: Honneth, H. & McCarthy, T. (eds.) *Zwischenbeobachtungen im Prozess der Aufklärung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Oostrik, H. (1991). Aan het verhaal ontsnappen. Narratieve gespreksstrategieën in de agogische conversatie. *Tijdschrift voor Agologie*. 20 (1), 32-43.
- Oostrik, H. (1991). Vormingswerk: van politieke tegenbeweging naar narratieve tegenspraak. *Vorming*. 6 (3), 157-167.
- Procee, H. (1991). *Over de grenzen van culturen. Voorbij universalisme en relativisme*. Amsterdam: Boom Meppel.
- Projectgroep jeugd en derde wereld (1991). *Onderzoeksrapport*. K.U. Leuven, Afdeling Sociale Pedagogiek.
- Roosens, E. (1991). Emicitit. *Pedagogisch Tijdschrift*. 16 (2), 77-87.
- Snoeyers, P. (1991). Het verlangen naar zekerheid en geborgenheid. *Pedagogisch Tijdschrift*. 16 (2), 125-137.
- Warmenhoven, O. (1985). *Om te bestaan: over andrologie*. Utrecht: Warmenhoven.
- Well, S. (1989). *Influences of lifelong learning on adults' expectations and experiences on returning to formal learning contexts*. University of London: Department of Education (doct. diss).
- Wildenrath, D. & Leirman, W. (1988). The Facilitation of the Life-World Transformation. *Adult Education Quarterly*. 39 (1), 19-30.
- Winkler, M. (1988). *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Zijdeveld, A.C. (1983). *De culturele factor*. Den Haag: Vuga.